



**MARIA LEONOR  
GOMES MILHEIRO  
LOWDEN DA SILVA**

**Movimento como estratégia para o desenvolvimento  
da musicalidade**



**MARIA LEONOR  
GOMES MILHEIRO  
LOWDEN DA SILVA**

**Movimento como estratégia para o desenvolvimento  
da musicalidade**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob orientação científica do Professor Doutor Jorge Salgado Correia, professor associado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha família.

## **O júri**

### **Presidente**

Professor Doutor Mário Jorge Teixeira  
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

### **Vogal - arguente principal**

Professora Doutora Daniela da Costa Coimbra  
Professora adjunta na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo

### **Vogal – orientador**

Prof. Doutor Jorge Manuel Salgado de Castro Correia  
Professor associado da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Ao meu orientador, o Professor Doutor Jorge Salgado Correia, por todo o apoio incansável no decorrer deste projecto e ao longo de toda a minha vida musical.

À minha família, por nunca ter desistido de mim.

Aos meus alunos, pois sem eles não seria possível realizar esta investigação.

À Mariana, à Leonor Sá e à Leonor Novo, ao Miguel, ao João, à Nádía, à Gisela, à Rita e ao Rui pela amizade de sempre. À Teresa e ao Ivo por toda a ajuda no decorrer das gravações da experiência.

Ao Conservatório Regional de Gaia, por ser a minha segunda casa desde que me lembro e por me ter aberto todas as portas possíveis para chegar até aqui.

**palavras-chave**

Movimento, Musicalidade, Flauta Transversal, Ensino Instrumental

**resumo**

Esta investigação teve como objectivo verificar a viabilidade do uso do movimento como estratégia para desenvolver a expressividade e a musicalidade dos alunos.

Foi feita uma experiência com 4 alunos aplicando exercícios de movimento inspirados no trabalho de Alexandra Pierce.

Esta experiência revelou que usando os exercícios adequados a cada caso pode obter-se um efeito positivo na evolução dos dois aspectos em causa.

O facto de se ter conseguido resultados positivos com pouco tempo de trabalho, constitui um indicador significativo – pode daí inferir--se que se estratégia fosse incluída no plano curricular do instrumento e trabalhada a longo prazo, poderia ser bastante benéfica para o desenvolvimento da expressividade e da musicalidade dos alunos.

**keywords**

Movement, musicality, Flute, Instrumental Education

**abstract**

This investigation was aimed verify the viability of using movement as a strategy to develop the expressiveness and musicality of students. An experiment was done with 4 students applying movement exercises inspired by Alexandra Pierce's work.

This experiment revealed using the proper exercises in each case can obtain a positive effect on the evolution of two aspects concerned.

The fact that we have achieved positive results with little time work is a significant indicator - can be concluded - that if the strategy was included in the plan of studies of the instrument and worked long term, it could be quite beneficial for the development of expressiveness and musicality of students.





## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Estrutura da tese .....	2
CAPÍTULO 1: ESTADO DA ARTE .....	3
1.1. Ligação da música e do movimento na pedagogia.....	4
1.2. Música, movimento e as crianças .....	7
1.3. Cognitividade da música .....	9
CAPÍTULO 2: ESTADO DO ENSINO .....	11
CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	13
3.1. METODOLOGIA.....	14
3.1.1. Participantes .....	15
3.1.2. Júri .....	16
3.2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA .....	18
3.3. Questionários aos professores .....	23
3.3.1. Construção dos questionários .....	23
3.3.2. Recrutamento de professores.....	23
3.3.3. Resultados.....	23
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	32
CONCLUSÃO.....	41
IMPLICAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS .....	43
BIBLIOGRAFIA .....	44
ANEXOS.....	45
1. AUTORIZAÇÃO ENTREGUES AOS PAIS PARA FILMAGENS E FOTOGRAFIAS.....	46
2. QUESTIONÁRIOS ENTREGUES AOS JÚRI .....	46
3. PARTITURA DE “PETIT MATIN” DE E. PERRUCHON.....	50
4. PARTITURA DO EXCERTO UTILIZADO DE “3 MINIATURES” DE SINISALO.....	50
5. PARTITURA DO EXCERTO UTILIZADO DE “GUITO”.....	51
6. PARTITURA DO EXCERTO UTILIZADO DA PEÇA “SICILLIENE” DE G- FAURÉ.....	51

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1- Demonstração do 1º exercício realizado com a amostra.....	Página 17
Figura 2 – Demonstração do 2º exercício realizado com a amostra.....	Página 18
Figura 3 – Demonstração do 3º exercício realizado com a amostra.....	Página 18
Figura 4 – Demonstração do 4º exercício realizado com a amostra.....	Página 19
Figura 5 – Demonstração do 5º exercício realizado com a amostra.....	Página 19
Figura 6 – Demonstração do 6º exercício realizado com a amostra.....	Página 20

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Avaliação dada pelo júri na 1ª questão da 1ª gravação.....	Página 31
Gráfico 2 – Avaliação dada pelo júri na 1ª questão da 2ª gravação.....	Página 31
Gráfico 3 – Avaliação dada pelo júri na 2ª questão da 1ª gravação.....	Página 32
Gráfico 4 – Avaliação dada pelo júri na 2ª questão da 2ª gravação.....	Página 32
Gráfico 5 – Avaliação dada pelo júri na 3ª questão da 1ª gravação.....	Página 33
Gráfico 6 – Avaliação dada pelo júri na 3ª questão da 2ª gravação.....	Página 33
Gráfico 7 – Avaliação dada pelo júri na 4ª questão da 1ª gravação.....	Página 34
Gráfico 8 – Avaliação dada pelo júri na 4ª questão da 2ª gravação.....	Página 34
Gráfico 9 – Avaliação dada pelo júri na 5ª questão da 1ª gravação.....	Página 35
Gráfico 10 – Avaliação dada pelo júri na 5ª questão da 2ª gravação.....	Página 35

## **INTRODUÇÃO**

O interesse sobre este tema surgiu ao longo da minha prática pedagógica, do meu percurso como flautista e da observação do meio musical atual. Deparando-me frequentemente com o facto de os alunos, e dos instrumentistas em geral nas escolas de música, apresentarem bastante dificuldade em comunicar musicalmente e em transmitir emoções ao longo de uma performance, decidi começar a investigar sobre essa questão, tentando encontrar soluções.

Após alguma pesquisa, surgiu então a abordagem baseada no movimento de Alexandra Pierce (defendida também por tantos outros, como Dalcroze, Orff e Gordon, por exemplo). Esta pedagoga defende, precisamente, que a interpretação e a musicalidade podem ser trabalhadas a partir de movimentos corporais (Pierce, 2007). Também na sua teoria, E. Gordon diz que os movimentos corporais podem ser utilizados como ferramenta para facilitar o pensamento musical (Gordon, 1977). Dalcroze afirma que o movimento está estritamente ligado à expressividade e Carl Orff que o movimento é fulcral na aprendizagem musical (Choksy et. All, 1986).

Ao ter encontrado vários pedagogos que defendem a mesma abordagem, nomeadamente o contributo de Jorge Correia (2003) que aplica o movimento para desenvolver a expressividade nas aulas de flauta com alunos do 11º e do 12º ano de uma escola profissional, efectuei uma experiência para verificar se uma estratégia baseada nos exercícios de movimento propostos por Alexandra Pierce seria viável em instrumentistas ainda no início de formação e nas aulas de flauta - foi realizada com 4 alunas do 2º grau do ensino básico de flauta transversal, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Os resultados obtidos nesta experiência foram baseados na avaliação de duas gravações feitas pelos alunos, dada por 5 professores de diferentes instrumentos.

### **Estrutura da tese**

O Capítulo 1, ou o Enquadramento Teórico, contém uma seleção da literatura mais importante sobre o assunto que pude encontrar. Na primeira parte deste capítulo, exponho a ligação entre a música e o movimento com base na pedagogia, e, na segunda parte, descrevo parte dos processos cognitivos da música. Faço também um breve apontamento sobre o modo como as crianças em idade pré-escolar reagem a estímulos musicais.

No Capítulo 2, faço uma breve reflexão sobre o estado do ensino da música, no que diz respeito à musicalidade e à expressividade, baseada no meu percurso e na observação informal das práticas em muitas outras escolas.

No Capítulo 3 – Descrição da Experiência, é descrita a experiência prática. Na primeira parte, faço uma descrição da Metodologia utilizada, da amostra e do júri. Na segunda parte, é descrita a experiência. Na terceira parte deste capítulo, são apresentados os questionários dados ao júri e é feita uma breve comparação entre as duas gravações realizadas pelas alunas.

No último capítulo, o Capítulo 4 – Discussão de resultados, são, como o próprio nome indica, discutidos os resultados obtidos com a experiência, tendo como base as avaliações feitas pelo júri.

Finalmente, a conclusão delinea as conclusões tiradas desta investigação e algumas implicações para investigações futuras.

## **CAPÍTULO 1: ESTADO DA ARTE**

Neste capítulo será feita uma breve revisão da literatura sobre o tema da investigação. Tem como objectivo comprovar através da pedagogia e da cognitividade a conexão entre a música e o movimento. Será também feita uma breve descrição da resposta das crianças a estímulos musicais e dos factores que condicionam essas respostas. Estará dividido em três partes, respectivas aos temas descritos anteriormente.

### 1.1.Ligação da música e do movimento na pedagogia

A importância da consciência do uso do corpo no processo de aprendizagem é tida em conta já desde a antiguidade. Por exemplo na civilização grega, trabalhavam o corpo para ser equilibrado e gracioso no movimento através de actividades artísticas, e utilizavam actividades físicas não só para desenvolver o corpo, mas para desenvolver também a mente. Esta civilização aspirava a um equilíbrio total entre a mente e o corpo (Gardner, 1983).

Em contrapartida, na civilização ocidental foram favorecendo as capacidades intelectuais em detrimento das capacidades físicas, perdendo-se assim a conexão entre as duas. Como diz Campbel (2004), a mente e as capacidades intelectuais foram postas num pedestal, em detrimento das restantes capacidades (c.f: Mainfold, 2008).

Só mais recentemente, é que voltou a surgir interesse por parte de psicólogos, neurologistas, antropólogos e até mesmo pedagogos musicais, em reaprender o conhecimento do corpo, voltando-se assim, a dar importância à conexão entre o físico e o intelectual.

Falando especificamente da música, existem alguns pedagogos que defendem que a sua aprendizagem deveria estar intrinsecamente ligada ao movimento, e que este deveria fazer parte do processo de aprendizagem musical. Deles fazem parte, por exemplo, Jacques-Dalcroze, Alexandra Pierce (Pierce, 2007), Zoltan Kodaly e Carl Orff.

Para Dalcroze, o movimento e a expressividade estão estritamente ligados. O objectivo do seu método “Eurythmics” passa por explorar a sensação e o conhecimento musicais juntos (Schnebly-Black, 2004) e para esse efeito, criou jogos que permitem à criança desenvolver as suas capacidades musicais, através da exteriorização dos sons pelo corpo (Abril, 2011). Defende também que o movimento corporal é uma referência para a percepção de certos conceitos musicais como o ritmo (Findlay, 1971). Alguns dos exercícios propostos por este pedagogo passam por atirar uma bola ao chão seguindo o ritmo de uma música, percutir no piano ritmos diferentes mas em uníssono ou bater

palmas ao mesmo tempo fazendo movimentos com as pernas numa métrica diferente (Choksy et. All, 1986). Estes exercícios seguem por isso a premissa apresentada anteriormente, que defende que a experiência corporal deveria vir antes da conceptualização.

Seguindo esta abordagem, também Kodály utiliza o movimento como estratégia para desenvolver as capacidades musicais das crianças. O seu método possui um sinal manual para cada nota, usando assim o movimento corporal para uma melhor percepção dos intervalos e da altura dos sons (Choksy et. All, 1986).

Outro pedagogo que defendia o uso do movimento no processo de aprendizagem musical era, como já foi dito anteriormente, Carl Orff. Argumentava que, por o movimento ser a resposta natural das crianças ao meio em que se encontram, deveria ser utilizado na sua educação (Orf, 1977) e acreditava que a música não devia ser ensinada isoladamente, mas agregada ao movimento, à dança e ao discurso (Choksy et. All, 1986). No seu método, utilizava o corpo humano como instrumento musical principal nas fases iniciais de aprendizagem, definindo mesmo dois tipos de movimento: o livre e o direccionado (Choksy et. All, 1986).

Carlos Abril (2011) refere também Laban como um impulsionador desta teoria. Apesar do seu trabalho ser mais focado na dança e no movimento, teve bastante impacto na educação musical. Ele acreditava que o movimento deveria ser aprendido por toda a gente como forma de desenvolver o autoconhecimento e a criatividade. Na sua teoria, definiu que existiam 4 factores de movimento corporal: tempo, espaço, peso e a circulação, e 8 acções básicas: furar, cortar, estalar, pressionar, torcer, deslizar, tocar flutuar (traduzido pela autora). Estes conceitos foram elaborados de maneira a criar um vocabulário sobre movimento que fosse possível anotar e ser usado pedagogicamente (Laban and Ullman, 1971). A teoria de Laban surgiu na música com a interpretação de movimentos através da música e na expressão de percepções musicais através de movimentos, usando os seus factores de movimento e as suas acções básicas (Abril). Teve uma grande afluência na área da direcção musical (CF.: Mateus 2009).

Também na teoria de Edwin Gordon está presente a questão do movimento. Neste caso, o movimento é utilizado como ferramenta para facilitar o pensamento musical. Gordon defende que, como o ritmo não é um conceito intelectualmente processado, deve, por isso, ser apreendido através de movimentos corporais e de sensações físicas. Assegura que o movimento é um meio essencial para melhorar as capacidades musicais (Gordon, 1997).

Sendo Alexandra Pierce uma das mais conceituadas pedagogas no que diz respeito ao movimento na performance será também necessário apresentá-la. O seu conceito defende que a interpretação musical deveria ser praticada através do movimento. A sua preocupação surgiu com o facto de, frequentemente, na escola actual, só se trabalhar a interpretação depois de ter a parte da leitura musical bem consolidada. Pierce diz que, nestes moldes, a peça já terá atingido uma estabilidade tal e uma maneira de ser tocada (devido à repetição continua das passagens), que será difícil “desenraizar”. A autora dá exemplos de vários exercícios físicos específicos para cada ponto da musicalidade, dizendo que será mais fácil percebê-la tornando-a visível e física. Por exemplo: fazer com a mão o contorno da melodia e andar ao ritmo da peça serão os mais usuais. Para Pierce, o movimento focalizado dá um retorno audível no som de um instrumentista, tornando as melodias com uma forma mais definida, uma energia mais variada e as frases mais articuladas e coerentes; diz que o movimento é uma ajuda para intensificar a atenção. Segundo a autora, para um performer musical, o movimento é uma disciplina para explorar os afectos e incorporá-los no processo de aprendizagem do repertório (Pierce, 2007).



## 1.2. Música, movimento e as crianças

*“(...) when children are given freedom to explore movement, they develop a relaxed movement as they move, which is the best foundation for formal music instruction.” (Abril, 2011, pág. 4)*

No que diz respeito à resposta das crianças à música, Carlos Abril (2011) faz uma revisão de literatura bastante completa.

Tendo como base investigadores como Papousek (2006), Pouthas (2006) e Trehub (2003), Abril caracteriza a resposta de bebés à música através dos seus movimentos. Elas respondem a sons musicais (ou quase musicais) com movimentos espontâneos da cabeça e dos olhos, orientando-os de acordo com a fonte sonora. Ilari (2002), refere que estas reacções podem ser utilizadas como indicadores de percepção musical (como, por exemplo, preferências e atenção), mas que, no entanto, não refletem propriedades específicas da música.

Moog (1976) e Hicks (1993), estudaram também o modo como os bebés reagem à música até aos 18 meses de idade. Nos primeiros meses de vida, as crianças reagem com movimentos dos membros e com balanços corporais. Dos 6 aos 14 meses, apresentam respostas físicas à música, mas, no entanto, não são sequenciais, ou seja, não apresentam sempre o mesmo tipo de movimento. A partir dos 18 meses, expressam-se com movimentos repetitivos, no entanto dessincronizados.

À medida que as crianças vão ganhando maturidade, começam a controlar os movimentos, que passam então a refletir as propriedades da música, ao invés de serem movimentos inconscientes e aleatórios. Tendo então em conta que este tipo de respostas são precedentes à fala, pode-se assumir que o movimento é uma reacção primária à música (Abril, 2011).

No que diz respeito a estudos realizados com crianças da pré-escola, Abril (2011) apresenta os de Moorhead & Pond (1978) e de Metz (1989).

Moorhead & Pond (1978) repararam em padrões nas reacções à música das crianças desta idade. Muitas delas refletiam momentos da vida diária, enquanto que outras utilizavam movimentos mais ligados à dança.

Por sua vez, Metz (1989) observou que as crianças apenas estavam sincronizadas em alguns elementos da música. Por exemplo, o pararem quando existe uma pausa na ou variarem a velocidade e a intensidade conforme a alteração da peça. No entanto, os movimentos não corresponderiam ao estilo, à altura e às dinâmicas da música.

O contexto em que as crianças se encontram também influencia a sua forma de responder à música.

Por exemplo, De Bedout & Worden (2006), sugerem que crianças com deficiências intelectuais respondem mais rapidamente a estímulos vocais ou instrumentais dados pelos seus cuidadores, do que por gravações ou brinquedos musicais.

Por sua vez, Metz (1989) observou que as respostas físicas das crianças à música, serão mais sincronizadas com os elementos musicais se forem dadas sugestões ou descrições por adultos, e que, os modelos e os estímulos fornecidos pelos professores têm um efeito bastante significativo no aumento da diversidade desses mesmos movimentos.

Existem também diferenças no tipo de respostas físicas de acordo com cada género. Miller (1983), descobriu que as raparigas mexem-se de acordo com a música e tendem a imitar os movimentos umas das outras mais frequentemente que os rapazes. Campbell (1998), notou que maioritariamente, os rapazes utilizam o corpo completo, enquanto que as raparigas têm tendência a utilizar apenas as extremidades (mãos e pés), por exemplo.

É então possível presumir que o meio em que as crianças se encontram e a origem dos estímulos tem influência na forma como estas respondem fisicamente à música, mesmo que estas respostas sejam pessoais e diferentes para cada uma delas.

### 1.3. Cognitividade da música

O estudo da cognição da música é uma das áreas mais antigas da psicologia experimental. Nos últimos 20 anos, surgiu um aumento no material de investigação existente, devido ao incremento do interesse em perceber o funcionamento das actividades cerebrais, durante processos musicais.

No que diz respeito à ligação entre a música e o movimento, uma série de investigadores mostra que esta é tão intrínseca, que existe, de facto, ao nível do cérebro e que pode, de certa forma, ser comprovada cientificamente.

Alguns investigadores, como Daniel Levitin, sugerem também que a música contribuiu para a evolução humana, pois teve um papel importante no desenvolvimento das suas capacidades motoras: *“as experiências musicais como cantar ou tocar instrumentos fizeram parte do processo de evolução, ajudando os humanos a refinar as suas competências motoras”* (Abril, 2011, p. 92).

Ainda Levitin, sugere também que a música e a generalidade das artes surgem de três habilidades que fazem parte do foro cognitivo, sendo elas a teoria da mente, a recursão e a representação abstracta (Levitin&Tiravolas, 2009).

A descoberta dos neurónios-espelho, que são activados enquanto ouvimos música, leva-nos a pensar (inconscientemente), quais os movimentos que seriam necessários para realizar essa mesma música (cf.: Levitin&Tirovolas 2009).

Em Levitin&Tirovolas (2009), são também descritos os processos cognitivos que ocorrem durante a percepção das várias dimensões da música. São designadas oito dimensões que poderão variar umas das outras, de forma independente: altura, ritmo, timbre, tempo, métrica, contorno, sonoridade e localização espacial (c.f. Levitin&Tirovolas).

Apesar de já se ter considerado a música uma actividade que utilizava predominantemente o hemisfério direito do cérebro, vários investigadores sugerem agora que toda a região cerebral (que incluem os lobos temporais, o córtex e o subcortex) é activada durante as operações musicais e, que, esses processos se formam separadamente (Levitin&Tiravolas, 2009).

O facto de *“a música representar uma forma dinâmica da emoção”* (Levitin&Tirovolas, 2009, pag. 219), faz com que seja pertinente referir a ligação neurológica entre as duas. Ainda no artigo de Levitin&Tirovolas (2009), é sugerido que ouvir música clássica evoca emoções fortes (como por exemplo sensações de prazer) e

que estas são muitas vezes acompanhadas de respostas físicas, como “calafrios”, arrepios ou até mudanças no batimento cardíaco, ou que alguns ouvintes utilizam a música para controlar o temperamento.

Existe também uma ligação cognitiva entre a música e a linguagem. Estas apresentam características e processos cognitivos comuns e complexos, como por exemplo a atenção, a categorização e a memória (traduzido pela autora). Ambos os processos são formas de comunicação baseadas na audição e envolvem tempo e uma estrutura coerente para serem apreendidas. O facto de tanto a linguagem como a música serem compostas por componentes dispostos de uma certa ordem específica é uma outra característica comum (Levitin&Tirovolas).

Assim sendo, é possível presumir que, tanto a nível comportamental como a nível neuronal, a conexão entre a música e o movimento é antiga e evolucionária.

## **CAPÍTULO 2: ESTADO DO ENSINO**

Neste capítulo será feita uma sumária reflexão sobre o estado do ensino da flauta. Terá como base de pesquisa apenas a observação e a minha experiência no meio musical: sendo um membro activo e participativo no meio flautístico, ao longo de cerca de 10 anos, tenho feito uma observação (embora informal) do estado do ensino da flauta.

Observando diversas aulas de instrumento (através de masterclasses e devido ao facto de já ter trabalhado com vários professores) e, tendo em conta os currículos da disciplina de instrumento nas escolas de música, é possível apontar que são praticamente inexistentes estratégias explícitas e consistentes para desenvolver nos alunos a capacidade de comunicar musicalmente. Sendo que esta capacidade deveria ser o objectivo principal de um músico e performer, a falta de atenção que lhe é dada constitui uma lacuna.

A principal dificuldade que os alunos demonstram ao longo da sua formação é distanciarem-se dos dois principais factores presentes nas aulas: a partitura e as instruções professor. O facto de serem constantemente confrontados com estas duas realidades, faz com que se limitem a imitar modelos, inibindo assim a sua criatividade e, por consequência, a sua expressividade.

O privilégio dado à linguagem verbal na comunicação com os alunos é outra das condicionante no desenvolvimento destas capacidades.

A facha etária dos alunos em fase de desenvolvimento como instrumentistas, é também um factor condicionante. A generalidade dos alunos, quando ainda se encontra em formação, não tem maturidade suficiente para ser autónomo no que diz respeito à procura pela capacidade de comunicar musicalmente. Focando-se muito na questão de leitura e nas dificuldades técnicas que ainda combatem, deixam escapar as questões referentes à interpretação e à transmissão de sensações.

Também o facto de estarem sob a pressão permanente da preparação dos programas exigidos para cada período e cada teste, não deixa espaço para pensarem “além-aula”, ou seja, para pensarem na sua vida musical a longo prazo (onde, sem dúvida, a expressividade e a musicalidade são características decisivas para o sucesso).

Sendo assim, o papel do professor torna-se fulcral nesta fase. Deveriam procurar estratégias perceptíveis e adaptáveis às diferentes evoluções de cada aluno, que desenvolvessem a comunicação musical e a expressividade, e que, de certo modo, lhes incutissem um certo sentido de autonomia nesta questão.

### **CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Esta parte divide-se em dois capítulos distintos. O primeiro capítulo apresenta a experiência realizada com 4 alunas de flauta transversal do ensino básico, e o segundo capítulo apresenta os questionários apresentados aos professores avaliadores da experiência.

O interesse sobre este tema, foi surgindo ao longo da minha experiência como professora. Sempre senti que os meus alunos (e os alunos em geral) nunca se entregavam totalmente quando se apresentavam em público, e, que a questão da interpretação e da musicalidade eram, geralmente, os pontos mais fracos das suas performances. Ao tentar encontrar soluções para este problema e depois de alguma pesquisa bibliográfica, apercebi-me que havia uma série de pedagogos como A. Pierce, Dalcroze, Orff, Kodály, Laban, entre tantos outros, que defendiam o uso do movimento para desenvolver a musicalidade.

Este estudo tem como objectivo perceber se o movimento é (ou não) uma ferramenta útil no desenvolvimento da musicalidade e da expressividade dos alunos.

### 3.1. METODOLOGIA

A questão de partida deste projecto (verificar a viabilização da utilização do movimento como estratégia para desenvolver a musicalidade/expressividade dos alunos) surgiu, tal como descrito anteriormente, ao longo da minha experiência profissional. Decidida a questão de partida, foi feita a pesquisa bibliográfica sobre o tema e aspectos relacionados. Tendo terminado a pesquisa bibliográfica, foi feita uma investigação acção com alunos, em que o investigador interfere na experiência. Neste caso, propôs uma série de exercícios a um grupo de participantes e monitorizou as transformações e os resultados obtidos.

A experiência foi realizada na Fundação Conservatório Regional de Gaia, onde leciono, com quatro dos meus alunos, todos eles no 2º grau do ensino básico, e decorreu no ano lectivo de 2015/16.

O procedimento constou de uma intervenção com a duração de três semanas, em que os alunos gravaram uma primeira execução das peças a serem trabalhadas antes da realização dos exercícios práticos, e uma segunda execução depois de os exercícios práticos serem trabalhados. Estas gravações foram avaliadas e comparadas por um júri, composto por cinco elementos pertencentes ao corpo docente do conservatório onde foi realizada a experiência. Entre as duas gravações, os alunos foram então submetidos à



experiência em si, realizando os exercícios propostos, tal como será descrito na secção seguinte.

### 3.1.1. Participantes

Do próximo passo, constou a escolha das alunas participantes, tendo sido seleccionadas 4 alunas do 2º grau do ensino básico articulado, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos (descritas no decorrer da experiência como aluna A, aluna B, aluna C e aluna D). Foram seleccionadas estas alunas por estarem todas no mesmo grau e na mesma facha etária, estando assim em condições idênticas.

A aluna A apresenta bastantes facilidades de leitura, no domínio técnico do instrumento e demonstra bastante à vontade em palco, no entanto, no que diz respeito à interpretação e à musicalidade (talvez devido à idade jovem), precisa de ser guiada, não aparentando ser uma característica completamente natural.

A aluna B é uma aluna extremamente dedicada, também com bastantes facilidades no que diz respeito à leitura e ao domínio técnico do instrumento. Esta aluna também encontra num nível bastante alto em todas as outras disciplinas de foro musical. Demonstra uma grande aptidão musical.

A aluna C tem bastantes dificuldades, tanto a nível instrumental como a nível teórico. No entanto, por ser extremamente trabalhadora e persistente consegue alcançar o nível das restantes alunas participantes, e é das que demonstra mais “propensão” à musicalidade. O facto de ser também bastante introvertida condiciona as suas performances.

A aluna D é a que apresenta mais facilidades no que diz respeito à música em si. É uma aluna já intrinsecamente musical, com um ouvido excelente e apresenta bastantes capacidades relativamente ao instrumento. No entanto, é a aluna menos dedicada das participantes, não aproveitando assim, na totalidade, as capacidades que possui. Apesar de revelar falta de trabalho individual, consegue, mesmo assim, alcançar os objectivos propostos. Uma vez que é uma pessoa extrovertida, não demonstra dificuldades em enfrentar o público.

### 3.1.2. Júri

Ao mesmo tempo, escolhi também o júri da experiência, que é constituído por 5 professores do conservatório Regional de Gaia, todos eles com habilitação superior. Dele fazem parte um professor de piano, um professor de canto, um professor de flauta transversal, um professor de violino e um professor de iniciação musical. A diversidade presente no júri não foi aleatória, tendo sido programada para obter uma maior independência sobre a questão da musicalidade e da expressividade. Se escolhesse apenas professores de flauta, ou até mesmo só professores de instrumento de sopro, tal não seria possível, pois cada instrumento tem a sua forma de expressão e será interessante ver como cada músico de diferente instrumento analisa as questões relacionadas com ela.

Foi também necessário um pedido de autorização ao director pedagógico para realizar a experiência no espaço da escola e com alunos da escola; paralelamente foi feito um pedido de autorização formal aos encarregados de educação das alunas em questão. Todos os pedidos foram autorizados sem dificuldades.

Depois de ter seleccionado os participantes e o júri, foi então necessário programar o desenvolvimento do estudo prático. Foi decidido que seria efectuado ao longo de três semanas, no horário normal da aula das alunas. Por este motivo, teve que ser utilizada a gravação, pois não seria possível reunir o júri em todos os horários necessários.

Por último, foram escolhidos as peças e os exercícios a serem trabalhados. Pelo pouco tempo previsto e a grande quantidade de trabalho que as alunas estavam a ter durante o período da experiência, foi decidido que usariam as peças dadas para o período em questão (o 3º período). Delas fazem parte “Petit Matin” de E. Perruchon (aluna A); “3 Miniatures” (1º and.) de Sinisalo (aluna B); “Guitto” de S. Lancen (aluna C) e “Sicilienne” de G. Fauré (aluna D).

Os exercícios escolhidos tiveram como fonte o livro “Deepening Musical Performance through movement” de A. Pierce (2007). Foram seleccionados exercícios que fossem possíveis realizar tendo em conta o espaço existente, a idade das alunas e a sua capacidade de os perceberem.

Não foi necessário criar um grupo de controlo pois trata-se de fazer uma experiência para perceber se esta traz alguns indicadores positivos, não sendo propriamente decisiva

sobre este assunto. Será apenas um teste para perceber se este pode ser ou não um caminho possível.

Tendo todas as condições fundamentais, iniciou-se a experiência.

### 3.2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

#### Passo 1: Primeira avaliação

A experiência começou com a primeira sessão de gravações e, tal como foi dito anteriormente, estas foram feitas no horário normal da aula das alunas.

Para esta sessão as alunas tinham apenas que ter a peça preparada e não sabiam ainda quais seriam os exercícios a que seriam submetidas posteriormente.

As alunas gravaram as peças/excertos sem dificuldade, e em aproximadamente 10 minutos (incluindo o tempo de preparação do material). Não havia hipótese de gravar segunda vez, pois o objectivo era ver a reacção das alunas sob pressão. Esta gravação encontra-se disponível no anexo em vídeo com o título “Gravação pré-experiência”, que contém a gravação das 4 alunas.

O restante tempo da aula foi lecionado de maneira normal.

#### Passo 2: Realização dos exercícios práticos

De seguida, iniciou-se o trabalho com os exercícios práticos. Foram seleccionados 3 exercícios relacionados com a parte melódica e 3 exercícios relacionados com a parte rítmica.

Exercício 1: Mostrar com a mão o movimento das notas e do ritmo, de forma vertical, preocupando-se apenas com a altura individual de cada nota. Neste exercício, as alunas não têm nenhuma referência auditiva, tendo apenas que imaginar a melodia.

Este exercício pode ser visualizado no anexo em vídeo com o título “EXERCÍCIO 1”, pasta que contem o exercício em questão realizados por todas as alunas.

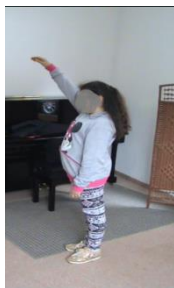


Figura 1 – demonstração do primeiro exercício realizado com a amostra

Exercício 2: Repete-se o mesmo exercício, mas agora ouvindo a melodia e preocupando-se mais com o caminho a percorrer entre cada nota, e não só com as notas em si (o movimento não terá que ser vertical, ficando menos mecânico).

Este exercício poderá ser visualizado no anexo em vídeo com o título “EXERCÍCIO 2”, pasta que contem o exercício em questão realizado por todas as alunas.

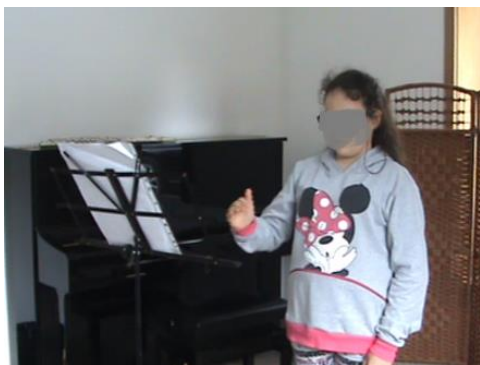


Figura 2 – demonstração do 2º exercício realizado com a amostra

Exercício 3: Desenhar num papel o contorno melódico da melodia, enquanto ouve a peça.

Este exercício poderá ser visualizado no anexo em vídeo com o título “EXERCÍCIO 3”, pasta que contem o exercício em questão realizado por todas as alunas.

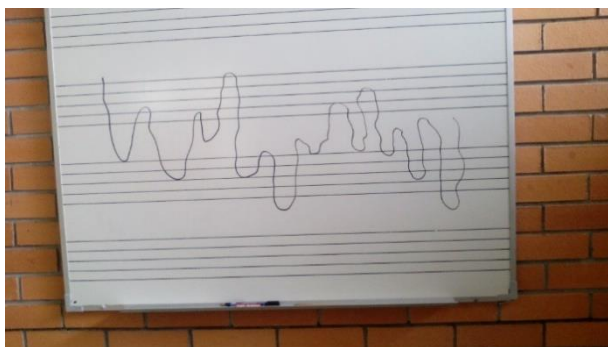


Figura 3 – contorno melódico da peça “3 Miniatures” de Sinisalo, 1º andamento

Exercício 4: Sentados numa cadeira, os alunos balançam de um lado para o outro, de acordo com a pulsação da música.

Este exercício poderá ser visualizado no anexo em vídeo com o título “EXERCÍCIO 4”, pasta que contem o exercício em questão realizado por todas as alunas.



Figura 4 – demonstração do 4ª exercício realizado com a amostra

Exercício 5: Andar pela sala de acordo com a pulsação da música.

Este exercício poderá ser visualizado no anexo em vídeo com o título “EXERCÍCIO 5”, pasta que contem o exercício em questão realizado por todas as alunas.



Figura 5 – demonstração do 5º exercício realizado com a amostra

Exercício 6: “Lançar” o primeiro tempo de cada compasso com o braço, alternando entre o braço esquerdo e o braço direito (utilizando a metáfora do lançamento de uma bola de ténis com a raquete).

Este exercício poderá ser visualizado no anexo em vídeo com o título “EXERCÍCIO 6”, pasta que contem o exercício em questão realizado por todas as alunas.

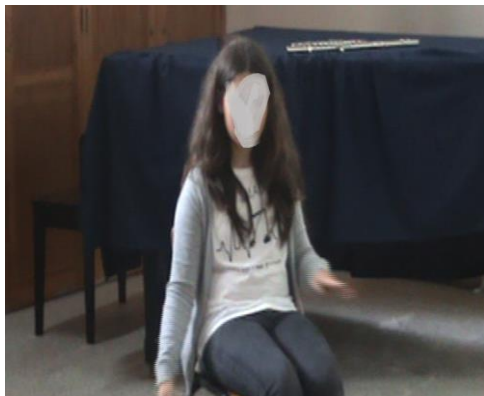


Figura 6 – Demonstração do 6º exercício realizado com a amostra

As sessões de trabalho relativas aos exercícios práticos tiveram a duração de aproximadamente 45 minutos em todas as alunas. Tendo sido adaptados à idade das participantes foram percebidos na totalidade e, por isso, executados sem dificuldades.

### Passo 3: segunda avaliação

O terceiro passo deste processo consistiu na avaliação final das alunas, através de uma nova gravação, efectuada depois da realização dos exercícios. Mais uma vez, decorreu no horário usual das aulas, tendo sido realizada em aproximadamente 10 minutos, tal como a primeira avaliação (incluindo também a montagem do material). Esta gravação

encontra-se disponível no anexo em vídeo com o título “Gravação pós-experiência”, que contém a gravação das 4 alunas.

#### Passo 4: entrega de questionários e mostra de gravações

O último ponto desta experiência abrangeu a participação do júri. Durante uma semana, de acordo com a disponibilidade das pessoas, foram mostradas as gravações dos alunos e distribuídos os questionários. Estes foram respondidos logo após a visualização do vídeo e os jurados demonstraram uma total colaboração com o projecto.



### 3.3. Questionários aos professores

Os questionários foram elaborados com o intuito de perceber a opinião de um conjunto de professores, relativamente à comparação das duas gravações efectuadas durante a experiência. Passa também por perceber como diversas pessoas entendem pontos fulcrais sobre a musicalidade numa performance.

#### 3.3.1. Construção dos questionários

Os questionários apresentados são constituídos por 5 questões. As primeiras 3 perguntas são relacionadas com a questão melódica das peças apresentadas e as duas últimas perguntas são relacionadas com a questão rítmica das peças apresentadas. Existe um questionário para a 1ª gravação e outro para a 2ª gravação, sendo idênticos. No questionário relativo à 2ª gravação é pedido ainda aos professores que seleccionem a gravação que gostaram mais.

#### 3.3.2. Recrutamento de professores

Este questionário foi entregue pessoalmente a diversos professores do Conservatório Regional de Gaia, todos com habilitação superior ou a frequentar o grau de mestre em ensino da música, tendo todos sido respondidos presencialmente, enquanto ouviam as gravações. Foram entregues um total de 5 questionários.

#### 3.3.3. Resultados

Obtive as respostas aos questionários ao longo de uma semana. Mesmo sendo um número reduzido de questionários, decidi considerar os resultados obtidos de forma a poder analisar as diferentes respostas obtidas.

## A) RESULTADOS OBTIDOS NA 1ª GRAVAÇÃO

### ALUNO A

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, um professor deu o nível 3 (razoavelmente expressivo), três professores deram o nível 2 (pouco expressivo) e um professor deu o nível 1 (nada expressivo).

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, três professores deram o nível 2 (pouco claro) e três professores deram o nível 3 (razoavelmente claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, quatro professores deram o nível 2 (poucas dinâmicas) e um professor deu o nível 1 (nenhumas dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, três professores deram o nível 4 (bastante sentido de pulsação) e dois professores deram o nível 2 (pouco sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, três professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico), um professor deu o nível 3 (algum sentido rítmico) e um professor deu o nível 2 (pouco sentido rítmico).

### ALUNO B

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, dois professores deram o nível 1 (este a “nada expressivo”), um professor deu o nível 2 (“pouco expressivo”) e dois professores deram o nível 3 (“razoavelmente expressivo”).

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, dois professores deram o nível 2 (pouco claro), um professor deu o nível 3 (razoavelmente claro) e dois professores deram o nível 4 (bastante claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, dois professores deram o nível 1 (nenhumas dinâmicas), dois professores deram o nível 2 (poucas dinâmicas) e um professor deu o nível 3 (algumas dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, três professores deram o nível 4 (bastante sentido de pulsação) e dois professores deram o nível 3 (algum sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, três professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico) e dois professores deram o nível 3 (algum sentido rítmico).

#### ALUNO C

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, quatro professores deram o nível 2 (correspondendo este a “pouco expressivo”) e um professor deu o nível 3 “razoavelmente expressivo”.

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, um professor deu o nível 4 (bastante claro) e quatro professores deram o nível 3 (razoavelmente claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, dois professores deram o nível 2 (poucas dinâmicas), dois professores deram o nível 1 (nenhumas dinâmicas) e um professor deu o nível 3 (algumas dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, todos os professores deram o nível 4 (bastante sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, três professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico) e dois professores deram o nível 3 (algum sentido rítmico).

#### ALUNO D

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, três professores deram o nível 2 (correspondendo este a “pouco expressivo”) e dois professores deram o nível 4 (bastante expressivo).

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, dois professores deram o nível 3 (razoavelmente claro), dois professores deram o nível 5 (muito claro) e um professor deu o nível 4 (bastante claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, quatro professores deram o nível 2 (poucas dinâmicas) e um professor deu o nível 4 (bastantes dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, três professores deram o nível 4 (bastante sentido de pulsação), um professor deu o nível 3 (algum sentido de pulsação) e um professor deu o nível 5 (total sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, três professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico) e dois professores deram o nível 3 (algum sentido rítmico).

## B) RESULTADOS OBTIDOS NA 2ª GRAVAÇÃO

### ALUNO A

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, dois professores deram o nível 4 (bastante expressivo), dois professores deram o nível 3 (razoavelmente expressivo) e um professor deu o nível 2 (pouco expressivo).

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, quatro professores deram o nível 4 (bastante claro) e um professor deu o nível 3 (razoavelmente claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, três professores deram o nível 3 (algumas dinâmicas), um professor deu o nível 4 (bastantes dinâmicas) e um professor deu o nível 2 (poucas dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, dois professores deram o nível 5 (total sentido de pulsação), um professor deu o nível 4 (bastante sentido de pulsação), um professor deu o nível 3 (algum sentido de pulsação) e um professor deu o nível 2 (pouco sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, dois professores deram o nível 5 (pleno sentido rítmico) e três professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico).

### ALUNO B

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, três professores deram o nível 4 (bastante expressivo), um professor deu o nível 3 (razoavelmente expressivo) e um professor deu o nível 2 (pouco expressivo).

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, um professor deu o nível 5 (muito claro), três professores deram o nível 4 (bastante claro) e um professor deu o nível 3 (razoavelmente claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, um professor deu o nível 5 (muitas dinâmicas), três professores deram o nível 3 (algumas dinâmicas) e um professor deu o nível 2 (poucas dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, quatro professores deram o nível 4 (bastante sentido de pulsação) e um professor deu o nível 5 (total sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, quatro professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico) e um professor deu o nível 5 (pleno sentido rítmico).

### ALUNO C

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, três professores deram o nível 3 (razoavelmente expressivo) e dois professores deram o nível 4 (bastante expressivo).

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, dois professores deram o nível 5 (muito claro), dois professores deram o nível 4 (bastante claro) e um professor deu o nível 3 (razoavelmente claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, quatro professores deram o nível 3 (algumas dinâmicas) e um professor deu o nível 4 (bastantes dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, quatro professores deram o nível 4 (bastante sentido de pulsação) e um professor deu o nível 5 (total sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, um professor deu o nível 5 (pleno sentido rítmico), três professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico) e um professor deu o nível 3 (algum sentido rítmico).

### ALUNO D

Relativamente à primeira questão “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”, dois professores deram o nível 4 (bastante expressivo), dois professores deram o nível 3 (razoavelmente expressivo) e um professor deu o nível 2 (pouco expressivo).

Na segunda questão “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”, três professores deram o nível 5 (muito claro) e dois professores deram o nível 4 (bastante claro).

Na terceira questão “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”, quatro professores deram o nível 3 (algumas dinâmicas) e um professor deu o nível 4 (bastantes dinâmicas).

Na quarta questão “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”, quatro professores deram o nível 4 (bastante sentido de pulsação) e um professor deu o nível 5 (total sentido de pulsação).

Na quinta questão “Classifique o sentido rítmico do aluno”, quatro professores deram o nível 4 (bastante sentido rítmico) e um professor deu o nível 3 (algum sentido rítmico).

Na questão presente no 2º questionário “Depois de ter ouvido as duas gravações, selecione as que mais gostou”, a totalidade do júri respondeu que preferia a segunda gravação, em todos os elementos da amostra.

### C) COMPARAÇÃO DAS GRAVAÇÕES

As tabelas apresentadas terão como objectivo principal comparar as avaliações dadas pelo júri, em cada pergunta do questionário. Serão usadas para facilitar, visualmente, a compreensão da evolução existente (ou não existente) da primeira gravação para a segunda gravação e, perceber assim, se os exercícios trabalhados surtiram algum efeito na performance dos alunos.

A primeira secção de tabelas representa a avaliação dada pelo primeiro jurado:

ALUNO A	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	1	4
QUESTÃO 2	3	4
QUESTÃO 3	2	4
QUESTÃO 4	4	5
QUESTÃO 5	4	5

ALUNO C	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	3
QUESTÃO 2	3	4
QUESTÃO 3	1	3
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	4

ALUNO B	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	1	2
QUESTÃO 2	4	4
QUESTÃO 3	1	2
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	4

ALUNO D	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	3
QUESTÃO 2	3	4
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	4

A segunda secção de tabelas representa a avaliação dada pelo segundo jurado:

ALUNO A	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	3
QUESTÃO 2	3	4
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	4

ALUNO C	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	3	4
QUESTÃO 2	3	5
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	5

ALUNO B	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	1	4
QUESTÃO 2	2	4
QUESTÃO 3	1	3
QUESTÃO 4	4	5
QUESTÃO 5	4	5

ALUNO D	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	4	4
QUESTÃO 2	4	5
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	3	4

A terceira secção de tabelas representa a avaliação dada pelo terceiro jurado:

ALUNO A	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	3	4
QUESTÃO 2	3	4
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	4	5
QUESTÃO 5	4	5

ALUNO C	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	3
QUESTÃO 2	3	3
QUESTÃO 3	3	3
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	3	3

ALUNO B	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	3
QUESTÃO 2	2	4
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	3	4
QUESTÃO 5	3	4

ALUNO D	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	4	4
QUESTÃO 2	5	5
QUESTÃO 3	4	4
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	4

A penúltima secção de tabelas representa a avaliação dada pelo quarto jurado:

ALUNO A	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	3
QUESTÃO 2	2	3
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	2	3
QUESTÃO 5	3	4

ALUNO C	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	4
QUESTÃO 2	3	4
QUESTÃO 3	2	4
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	3	4

ALUNO B	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	3	4
QUESTÃO 2	3	3
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	3	4
QUESTÃO 5	3	4

ALUNO D	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	4
QUESTÃO 2	3	4
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	3	4
QUESTÃO 5	3	4



E, por último, a quinta secção de tabelas representa a avaliação dada pelo último jurado:

ALUNO A	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	2
QUESTÃO 2	2	4
QUESTÃO 3	1	2
QUESTÃO 4	2	2
QUESTÃO 5	2	4

ALUNO C	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	3
QUESTÃO 2	4	5
QUESTÃO 3	1	3
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	4

ALUNO B	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	3	4
QUESTÃO 2	4	5
QUESTÃO 3	3	5
QUESTÃO 4	4	4
QUESTÃO 5	4	4

ALUNO D	GRAVAÇÃO 1	GRAVAÇÃO 2
QUESTÃO 1	2	2
QUESTÃO 2	5	5
QUESTÃO 3	2	3
QUESTÃO 4	5	5
QUESTÃO 5	4	3

Na questão “Depois de ter ouvido as duas gravações, selecione a que mais gostou”, a totalidade do júri respondeu que preferia a 2ª gravação (feita depois de os exercícios propostos terem sido trabalhados), em todos os alunos.

## **CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

#### 4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

**Legenda de cores:**

5. ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D
---------------	------------	------------	------------

**Eixo vertical:** Avaliação quantitativa (de 1 a 5)

**Eixo horizontal:** jurado 1, jurado 2, jurado 3, jurado 4, jurado 5

Questão 1: “Classifique a expressividade do aluno na execução da peça”

Relativamente a esta questão, o aluno A teve uma média de avaliação de 2 na primeira gravação, enquanto que na segunda gravação obteve uma média de 3,2. O aluno B obteve uma média de 2 na primeira gravação e uma média de 3,4 na segunda gravação. O aluno C foi pontuado com uma média de 2,2 na primeira gravação e de 3,4 na segunda gravação. Por último, o aluno D obteve uma média de 2,8 na primeira gravação e de 3,4 na segunda gravação.

Observando a diferença nas médias em cada gravação (a segunda gravação é superior à primeira gravação por mais de 1 ponto em todos os alunos) e tendo em conta os gráficos apresentados de seguida, é possível deduzir que, no que diz respeito ao desenvolvimento da expressividade dos alunos através dos exercícios propostos, houve uma progressão significativa de um momento de avaliação para o outro.

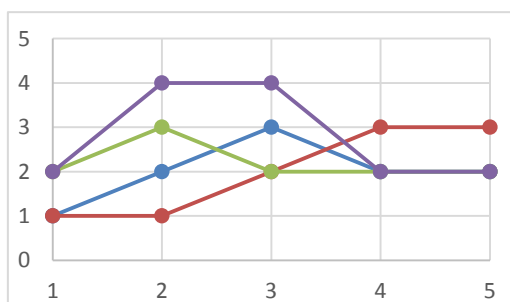


Gráfico 1- Avaliação dada pelo júri na 1ª questão da 1ª gravação

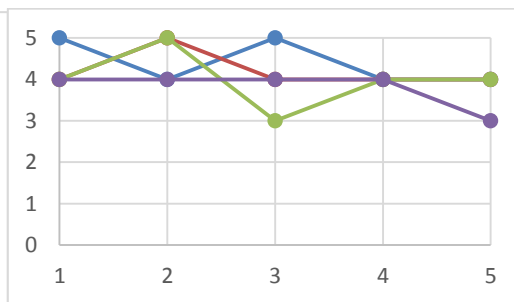


Gráfico 2 – Avaliação dada pelo júri na 1ª questão da 2ª gravação

Questão 2: “Classifique a clareza do sentido de frase do aluno”

Respectivamente a esta questão, o aluno A obteve uma média de 2,6 na primeira gravação e uma média de 3,8 na segunda gravação. O aluno B foi classificado com uma média de 3 na primeira gravação e de 4 na segunda gravação. O aluno C obteve uma média de 3,2 na primeira gravação e de 4,2 na segunda gravação. No aluno D houve também algum desenvolvimento de uma gravação para a outra, no entanto não foi tão significativo, pois foi apenas de 0,6 pontos (tendo tido média de 4 na primeira gravação e média de 4,6 na segunda gravação).

Tal como na primeira questão, é possível verificar através dos gráficos e da comparação de médias, que houve uma progressão.

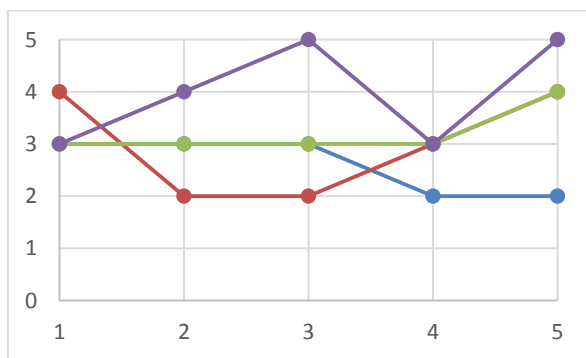


Gráfico 3 – Avaliação dada pelo júri na 2ª questão da 1ª gravação

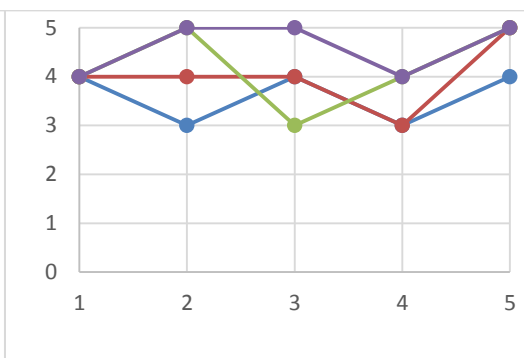


Gráfico 4 – Avaliação dada pelo júri na 2ª questão da 2ª gravação

Questão 3: “Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno”

Respectivamente a esta questão, o aluno A obteve uma média de 1,8 na primeira gravação e uma média de 3 na segunda gravação. Os alunos B e o aluno C foram classificados com uma média de 1,8 na primeira gravação e de 3,2 na segunda gravação. O aluno D obteve uma média de 2,4 na primeira gravação e de 3,2 na segunda gravação. Também no que diz respeito à utilização de dinâmicas pelos alunos, é possível verificar através dos gráficos e da comparação de médias, que houve uma progressão e que estas passaram a ser mais notórias no segundo momento de avaliação.

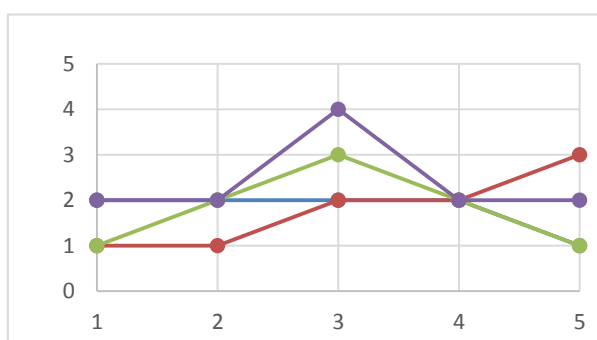


Gráfico 5 – Avaliação dada pelo júri na 3ª questão da 2ª gravação

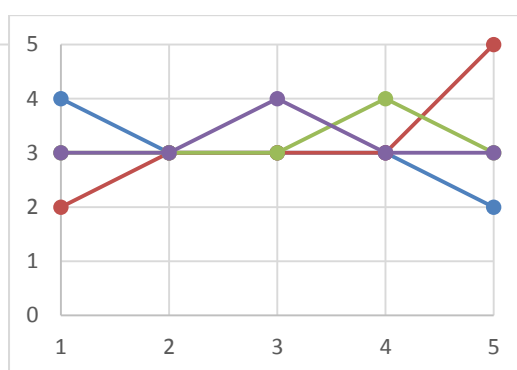


Gráfico 6 – Avaliação dada pelo júri na 3ª questão da 2ª gravação

Questão 4: “Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno”

Respectivamente a esta questão, o aluno A obteve uma média de 3,2 na primeira gravação e uma média de 3,8 na segunda gravação. O aluno B foi classificado com uma média de 3,6 na primeira gravação e de 4,2 na segunda gravação. O aluno C obteve uma média de 4 nas duas gravações. No aluno D houve também algum desenvolvimento de uma gravação para a outra, no entanto não foi tão significativo, pois foi apenas de 0,2 pontos (tendo tido média de 4 na primeira gravação e média de 4,2 na segunda gravação).

Neste caso, é também possível verificar através dos gráficos e da comparação de médias, que houve uma progressão.

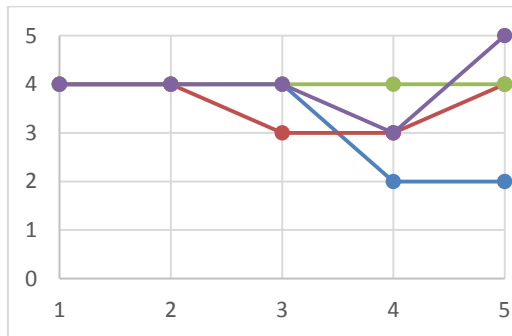


Gráfico 7 – Avaliação dada pelo júri na 4ª questão da 1ª gravação

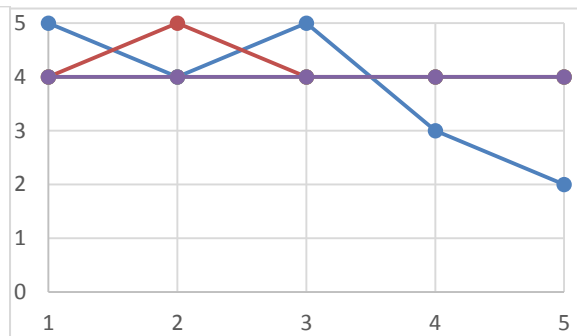


Gráfico 8 – Avaliação dada pelo júri na 4ª questão da 2ª gravação

Questão 5: “”Classifique o sentido rítmico do aluno”

Respectivamente a esta questão, o aluno A obteve uma média de 3,4 na primeira gravação e uma média de 4,4 na segunda gravação. O aluno B foi classificado com uma média de 3,6 na primeira gravação e de 4,2 na segunda gravação. O aluno C obteve uma média de 3,6 na primeira gravação e de 4 na segunda gravação. No aluno D houve também algum desenvolvimento de uma gravação para a outra, no entanto não foi tão significativo, pois foi apenas de 0,2 pontos (tendo tido média de 3,6 na primeira gravação e média de 3,8 na segunda gravação).

No último ponto abordado no questionário, verifica-se também uma progressão.

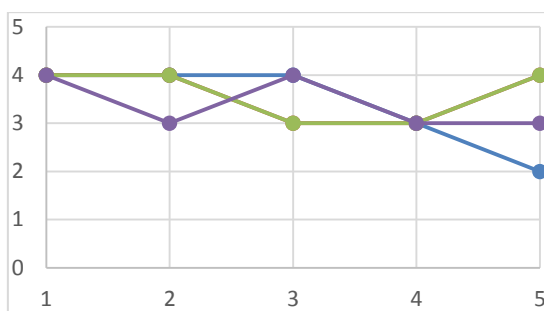


Gráfico 9 – Avaliação dada pelo júri na 5ª questão da 1ª gravação

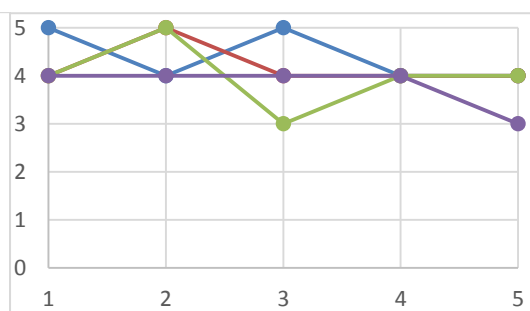


Gráfico 10 – Avaliação dada pelo júri na 5ª questão da 2ª gravação

## REFLEXÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO ALUNO A

Ao ter trabalhado os exercícios propostos com o aluno A, senti uma evolução bastante significativa na segunda avaliação.

Talvez por ter sentido fisicamente o “caminho” que deveria percorrer entre cada nota (os primeiros exercícios trabalhados), o seu modo de condução das frases musicais ficou mais claro, mais coerente e mais perceptível. O exercício que consistia em desenhar a linha melódica da peça enquanto a ouvia, surtiu também um efeito bastante positivo no que diz respeito à condução melódica. Ter uma percepção visual da melodia fez com que entendesse melhor a questão dos pontos altos e baixos da frase, tornando assim a sua interpretação mais musical e não métrica.

Os exercícios que trabalhavam aspectos ligados à pulsação e ao ritmo mostraram-se também úteis no desenvolvimento deste aluno. Apesar de não ser a questão mais problemática na primeira avaliação, o seu sentido de pulsação mostrou-se mais consistente na segunda avaliação, ou seja, o aluno apresentava uma pulsação mais estável, menos oscilante. O seu sentido rítmico também teve alguma evolução, no entanto, será dos pontos que precisava de mais tempo de trabalho.

Por ter desenvolvido e melhorado todos estas questões com a sessão de exercícios, a sua segunda avaliação mostrou mais qualidade, mas, no entanto, precisaria de um trabalho a longo prazo, até estabelecer consistência e coerência nas suas performances, no que diz respeito à expressividade e à sua musicalidade.

## REFLEXÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO ALUNO B

Na segunda avaliação, este aluno demonstrou um progresso acentuado em relação à primeira performance.

Ao observar o desenho da melodia, a sua condução melódica e frásica tornou-se muito mais perceptível, entendendo-se também os pontos de clímax e de relaxamento de uma forma mais clara.

Os exercícios que trasladavam as relações intervalares da peça para movimento físico fizeram com que a forma de pensar na melodia se alterasse, e, assim, na segunda gravação, é bastante mais clara a preocupação do aluno em ligar as notas, ao invés de pensar nelas isoladamente.

Respectivamente à métrica e ao sentido rítmico do aluno, estes também se mostraram mais consistentes na segunda avaliação, no entanto, não seriam as questões mais problemáticas deste aluno.



Tal como no aluno A, apesar de ser notória a progressão existente da primeira para a segunda gravação, a questão da expressividade ainda não é uma ideia consistente, precisando de mais tempo de “amadurecimento”.

#### REFLEXÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO ALUNO C

Apesar de nas gravações não ser tão visível, senti, no decorrer desta investigação, que foi neste aluno onde se demonstraram mudanças maiores.

Por ser o aluno que apresenta mais dificuldades em termos técnicos e musicais (como referido na descrição da amostra), o facto de ter sentido fisicamente aspectos tão abstractos como o contorno melódico, a ligação entre as notas, por exemplo (ou seja, a musicalidade em si), fez com que ficasse com uma ideia bastante mais clara sobre a peça, ajudando-o, incontestavelmente na sua execução.

Aparentou ficar com uma noção mais clara sobre o significado de linha/contorno melódico, demonstrou mais preocupação na relação entre as notas, em vez da preocupação habitual em cada nota isolada, por exemplo.

No que diz respeito às questões métricas da peça (como pulsação e ritmo), não surgiram alterações significativas de uma avaliação para outra, pois não era um problema acentuado neste aluno.

Também neste aluno, sendo notória a evolução de uma performance para a outra, ainda seria preciso mais tempo para que a expressividade se torne algo intrínseco e, de certo modo, inconsciente.

#### REFLEXÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO ALUNO D

O último aluno da amostra foi o que demonstrou menos alterações entre as duas avaliações. Houve, de facto, uma ligeira progressão, mas, comparativamente aos restantes alunos não foi tão significativa.

No que diz respeito às questões métricas, as diferenças de uma gravação para a outra foram praticamente inexistentes, apresentando novamente as mesmas problemáticas (pulsação inconsistente, ritmo incerto, por exemplo).

Os exercícios que trabalham as relações intervalares também não surtiram uma diferença acentuada, notando-se apenas na questão da afinação (tendo ficado mais consistente).

Apenas as questões ligadas à melodia apresentaram alguma evolução. Na segunda gravação aparenta ser mais clara a questão da direcção de frase e o contorno melódico (pontos de clímax e de relaxamento mais evidenciados), por exemplo.

Este aluno seria o que necessitaria de mais tempo e de mais sessões de trabalho para se sentir diferenças significativas no que diz respeito à expressividade e à musicalidade nas performances.

Tendo analisado as avaliações do júri dadas cada elemento da amostra, em cada questão apresentada, através das tabelas comparativas, de gráficos demonstrativos e das respectivas médias, será pertinente concluir que utilizar o movimento físico para trabalhar a musicalidade e a interpretação de uma peça é uma estratégia possível a adoptar. Tal como já foi referido anteriormente, tornar *palpável* questões abstractas como, por exemplo, o contorno melódico, as relações intervalares, a pulsação, ajuda a estruturar o pensamento musical dos alunos, melhorando a sua capacidade de entender as peças que estão a trabalhar, melhorando assim também a sua capacidade performativa. No entanto, até os alunos atingirem alguma estabilidade no que diz respeito à expressividade e à musicalidade nas performances será necessário realizar um trabalho a longo prazo e intensivo.

## CONCLUSÃO

A investigação relatada neste trabalho permitiu-me concluir que a conexão entre a música e o movimento é reconhecida já há muito tempo, e por diversos pedagogos. Vários investigadores defendem mesmo que o movimento físico é estimulador no desenvolvimento da musicalidade e da expressividade dos músicos e que pode, sem dúvida, ser utilizado como estratégia para melhorar essas capacidades (Pierce, 2007; Choksy et. All, 1986; Abril 2011).

Depois da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma experiência empírica com quatro alunos do ensino básico, que consistiu em experimentar 6 exercícios, propostos por A. Pierce, com os alunos. Estes exercícios dividem-se em duas categorias: referentes à melodia e referentes à métrica.

Antes e depois de os exercícios serem trabalhados, os alunos realizaram uma gravação. Esta foi usada pelo júri da experiência, para perceber os resultados que estes proporcionaram em cada aluno. Para este efeito, tiveram que responder a dois questionários com avaliações quantitativas, relativos a cada gravação. As avaliações do júri foram a base na discussão de resultados e na avaliação da experiência.

Com a análise dos resultados, foi possível observar que a maioria do júri notou melhorias em quase todas as questões, no entanto, estas diferenças foram mais acentuadas em alguns alunos e não tanto em outros.

No que diz respeito às limitações no decorrer da experiência, a principal foi o número reduzido de participantes na experiência. O facto de a amostra ser constituída apenas por 4 elementos, não é de todo suficiente para concluir que os resultados serão replicáveis em qualquer situação e em qualquer aluno. Os alunos estarem ainda no período escolar e em época de testes, não permitiu também que as sessões de trabalho fossem noutra hora que não a da aula, reduzindo assim o número de sessões. Também a questão da preparação do programa exigido para a prova de instrumento foi uma limitação no decorrer da experiência, pois seria preciso dedicar uma parte da aula ao programa curricular, reduzindo ainda mais o tempo disponível.

Mas, no entanto, os resultados obtidos demonstram que esta será uma possível estratégia a seguir e a implementar. Sendo o factor limitador principal a falta de tempo para trabalhar os exercícios propostos, é possível concluir que, sendo aplicados a longo prazo, os resultados seriam muito provavelmente bastante significativos.

Com a experiência empírica relatada na dissertação consegui perceber que esta abordagem é aplicável a instrumentistas ainda em formação e que, poderia ser inserida

no plano curricular da disciplina de instrumento, com resultados bastantes positivos, no que diz respeito ao desenvolvimento da musicalidade e da expressividade dos alunos.

Considero o balanço final deste projeto bastante positivo. Como já foi dito anteriormente, apesar de não se terem provado verdades absolutas sobre esta questão, penso que esta dissertação oferece novas perspetivas sobre a musicalidade e a expressividade e formas de a desenvolver.

## **IMPLICAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS**

Concluída esta pesquisa, espera-se que, de algum modo, esta favoreça o entendimento dos problemas aqui discutidos e, até, incentive a condução de outros estudos que lidem com a utilização do movimento como estratégia para desenvolver a musicalidade dos alunos.

Tendo em conta a quantidade elevada de informação sobre esta questão, aguarda-se que seja divulgada pelo meio musical e que, assim, a lacuna existente no que diz respeito à comunicação musical pela generalidade dos músicos seja aperfeiçoada.

Poderão também existir implicações pedagógicas, sendo uma delas a inclusão desta abordagem nas estratégias de ensino/aprendizagem, inerentes aos currículos das áreas instrumentais dos conservatórios e escolas de músicas.

## **BIBLIOGRAFIA**

Abril, Carlos (2011). "Music, Movement and Learning". "MENC HANDBOOK OF RESEARCH". Vol. 2. Oxford University Press. 99-129.

Choksy et. All (1986). "Teaching Music in the Twentieth Century". New-Jersey: Prentice-Hall

Correia, Jorge Salgado. 2002. Investigating Musical Performance as Embodied Socio-Emotional Meaning Construction: Finding an Effective Methodology for Interpretation. University of Sheffield – Music Department: Tese de Doutoramento. Consultada na R.I.A., Universidade de Aveiro

Findlay, E. (1971). "Rythm and Movement; Applications of Dalcroze's Eurythmics." Princeton, N.J: Summy-Birchard Co.

Gordon, E. (1971). "Learnng Sequences in Music: Skill, Content and Patterns: A music learning theory". Chicago: GIA

Levitin, D. and Tirovolas, A. (2009): "Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music". New York Academy of Sciences

Mainfold, L. (2008). "Applying Jaques-Dalcroze's method to teaching musical instruments and its effect on the learning process"

Mateus, Mário (2009). "Gestualidade e expressão musical : estudo experimental sobre a aplicação da teoria do movimento de Rudolf Laban na aprendizagem da regência e seus efeitos na performance e na expressividade musical" Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro

Orff, Carl (1977). "Orf-Schulwerk: Past&Future. In I. M. Carley (Ed.) Orff Re-Echoe Book 1" (pp. 3-9). Cleveland OH: American Orff Schulwerk Association

Schnely-Black, J. and Moore, S. F. (1997). "The rhythm inside: connecting body, mind and spirit through music". Portland, OR: Rudra

## **ANEXOS**

## 1. AUTORIZAÇÃO ENTREGUES AOS PAIS PARA FILMAGENS E FOTOGRAFIAS

Leonor Lowden, professora de flauta da Fundação Conservatório Regional de Gaia, solicita aos encarregados de educação a devida autorização para gravar, fotografar e filmar algumas aulas da disciplina de flauta transversal, sendo o material utilizado apenas no âmbito do seu trabalho de mestrado em ensino da música – especialização em flauta transversal, que está a realizar na Universidade de Aveiro.

Vila Nova de Gaia,

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A professora:

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno  
\_\_\_\_\_, autorizo a professora Leonor Lowden a gravar,  
fotografar e filmar as aulas do meu educando, integrado no âmbito do mestrado em ensino da música –  
especialização em flauta transversal, que está a realizar.

Vila Nova de Gaia,

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O encarregado de educação:

\_\_\_\_\_

## 2. QUESTINOÁRIOS ENTREGUES AOS JÚRI

### Gravação 1

Aluno:

Grau:

1. Classifique a expressividade do aluno na execução da peça, rodeando um valor:

1      2      3      4      5

- 1 – nada expressivo
- 2 – pouco expressivo
- 3 – razoavelmente expressivo
- 4 – bastante expressivo
- 5 – muito expressivo

2. Classifique a clareza do sentido de frase do aluno, rodeando um valor:

1      2      3      4      5

- 1 – nada claro
- 2 – pouco claro



- 3 - razoavelmente claro
- 4 – bastante claro
- 5 – muito claro

3. Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno, rodeando um valor:

1        2        3        4        5

- 1 – nenhuma dinâmicas
- 2 - poucas dinâmicas
- 3 – algumas dinâmicas
- 4 – bastantes dinâmicas
- 5 – muitas dinâmicas

4. Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno, rodeando um valor:

1        2        3        4        5

- 1 – nenhum sentido de pulsação
- 2 – pouco sentido de pulsação
- 3 – algum sentido de pulsação
- 4 – bastante sentido de pulsação
- 5 - total sentido de pulsação

5. Classifique o sentido rítmico do aluno, rodeando um valor:

1        2        3        4        5

- 1 – inexistente
- 2 – pouco sentido rítmico
- 3 – algum sentido rítmico
- 4 – bastante sentido rítmico
- 5 – pleno sentido rítmico

## **Gravação 2**

Aluno:

Grau:

1. Classifique a expressividade do aluno na execução da peça, rodeando um valor:

1        2        3        4        5

- 1 – nada expressivo
- 2 – pouco expressivo
- 3 – razoavelmente expressivo
- 4 – bastante expressivo
- 5 – muito expressivo

2. Classifique a clareza do sentido de frase do aluno, rodeando um valor:

1        2        3        4        5

- 1 – nada claro
- 2 – pouco claro
- 3 – razoavelmente claro
- 4 – bastante claro
- 5 – muito claro

3. Classifique a utilização de dinâmicas pelo aluno, rodeando um valor:

1        2        3        4        5

- 1 – nenhuma dinâmicas
- 2 – poucas dinâmicas
- 3 – algumas dinâmicas
- 4 – bastantes dinâmicas
- 5 – muitas dinâmicas

4. Classifique a clareza do sentido de pulsação do aluno, rodeando um valor:

1      2      3      4      5

1 – nenhum sentido de pulsação

2 – pouco sentido de pulsação

3 – algum sentido de pulsação

4 – bastante sentido de pulsação

5 - total sentido de pulsação

5. Classifique o sentido rítmico do aluno, rodeando um valor:

1      2      3      4      5

1 – inexistente

2 – pouco sentido rítmico

3 – algum sentido rítmico

4 – bastante sentido rítmico

5 – pleno sentido rítmico

Depois de ter ouvido as duas gravações, selecione com uma cruz a que me mais gostou:

Gravação 1 \_\_\_\_

Gravação 2 \_\_\_\_

### 3. PARTITURA DE “PETIT MATIN” DE E. PERRUCHON

## 5. PETIT MATIN

"Early morning"



5 et 20

1er mouvement

Etienne Perruchon

♩ = 76

Handwritten annotations: *Re* (pointing to measure 9), *B* (pointing to measure 10).

### 4. PARTITURA DO EXCERTO UTILIZADO DE “3 MINIATURES” DE SINISALO

Dynamic markings: *mf cantabile*, *p*, *Da Capo al ♩*.

5. PARTITURA DO EXCERTO UTILIZADO DE “GUITO”



6. PARTITURA DO EXCERTO UTILIZADO DA PEÇA “SICILLIENE” DE G-FAURÉ

Musical score for 'Sicillienne' by Gabriel Fauré. The tempo is marked 'Allegretto molto moderato'. The key signature is two flats (Bb, Eb). The score consists of nine staves, numbered 1 through 39. The dynamic markings are as follows: *p dolce* (measures 1-4), *pp* (measures 5-8), *p* (measures 9-13), *p* (measures 14-21), *pp* (measures 22-25), *p* (measures 26-30), *mf* (measures 31-34), *mf dolce* (measures 35-38), and *p* (measures 39-42). The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.